

道徳指導の展開方式について

新潟市立宮浦中学校教諭 吉田正保

はじめに

この実践的研究は、現在実施している当校「改訂道徳指導計画」の第二章「道徳指導法」の背景となる基礎づけのためのプロセスを明らかにしようとするものである。すなわち、道徳時間の効果的指導法を求めるために、いかなる手順で内容をおさえ、いかなる展開方式に基づいて、いかに実践したかについての記録である。

研究主題設定の理由は、次のとおりである。

(1) 直接的動機と間接的動機

なぜ展開方式が問題となるか。そもそも道徳時間が一定のねらいをもって、教育課程の一領域として位置づけられている以上、道徳指導は、道徳指導の目標、指導内容、指導方法、教育評価の4分野を含むものと考えられる。したがって、この研究主題は、当宮浦中学校における道徳カリキュラム作成における一つの問題であり、ここに直接的な研究動機があった。

次の間接動機として、教育実践をとおして生みだした指導、実践上の構えがある。すなわち道徳時間の指導実践上は握したいいくつかの問題点、ないしは隘路を明らかにして、それを打開するために「展開方式」を究明しようとした。これについては項をあらためる。

(2) 道徳実践上の問題点

- ① 知識と実践のずれ。「知っていても行なわれない」ということは、生徒の日常の行動観察をととしても、道徳意識調査によっても簡単に認めうる。この事実は知識さえ与えれば、それがすぐ行動に結びつくという素朴な考え方では、道徳指導上の手がかりにはなり得ない事を示している。
- ② 話し合いが深まらない。たとえば一見話し合いが活発に行なわれているのに、どこかのたりないということがしばしばある。たとえば、話し合いの結論がすぐ出てしまってそれ以上に進まないという場合や、いたずらに結論を出ししぶって堂々めぐりしているといった感じのもの、あるいは焦点がすっかりぼけてしまい何をしているのかわからないといった授業等。要するに同じ問題でもっと的確な与え方なり解き方があるのではないか。
- ③ 資料の問題 教師間の話し合いや、アンケートをとっていても「資料不足」という声が非常に多い。(われわれはこのためにも校内で資料集を作ったり、市道徳部との共同研究成果も公表してきた。また、文部省編集「よみもの資料集」も近く配布される運びとなっている)しかし、資料さえ多量に整備すればよいというものではない。資料にふりまわされたり、ましてそれが、かつての修身科的取扱い方をうけては、むしろ逆効果にもなりかねない。資料の価値はその与え方にかかっているといい得よう。
- ④ 以上3つの問題点を総合的にとらえ、結局道徳時間を展開していく筋道——よりの確な展開方式をうち出ることが、これらの問題点を解決する最も根本的な課題であると考えた。

I 研究手順の概要

研究の手順を次の4段階におさえ、その総合に立って「展開方式」を設定した。①第一次展開方式設定、②諸説の分析と批判、③いわゆる教授段階説の検討、④第二次展開方式設定、以下それぞれの段階においての研究のごく概要を示す。

II 各研究段階の概要（枚数の関係上、ごく大要を述べるにとどめるが、その詳細は別の機会に発表したい）

（1）第一次展開方式設定

先ず第1段階は実践例や授業分析をとおして、一主題の展開方式についての大づかみの仮説を構成することであった。そして、結局素朴ながら次の段階案を設定した。

導 入…… 1 生活の問題（主題に関係ある）の提示

2 類似の問題例を出し合う

3 話し合いから中心問題を決定する

展 開…… 4 問題の条件を明らかにし、問題点を明らかにする

5 色々な角度（立場）から問題を

を分析する。6 問題解決の方法を考える。

終 結…… 7 実践への呼びかけ

しかし、この段階での試案はいろいろな点で不備であり、展開方式というには程遠いものであった。

（2）諸説の分析と批判

先ず現代の道德教育に関する学者や実践家の諸説に導かれている試案約30種を集め、分析整理し次の3型を最も根本的、基本的方式としておさえた。

1 勝部案（総合型） 2 平野案（内省—理解型） 3 青木、宮田案（意識分析型）

（勝部案の類似型が最も多く、続いて平野案、青木案はわずか4つ程であった。）

勝部案は最も早く発表されたものの一つであり、いろいろ試みられている。いわゆる総合型であり、内面化の過程を重視する。主観—客観—主体という考え方は、故石山修平氏のすぐれた発想法と思われるが、問題は客観から主体への結びつき方をいかにするかにある。

平野案は3案の中で最も理論的で整然としている。道德の本質を価値葛藤にあるとし、その方法原理として(1)自己の内省、(2)他者の理解をおく。しかし、内省と理解をそれぞれ独立させての二展開方式はいかなるものであろうか。その融合された型こそ、本来のものではあるまいか。

宮田、青木案は道德性の側面を習慣°、心情°、判断°、理解°（°は青木、——は宮田）にとらえ、一つ又は二つ以上の組合せにより、それぞれ6つの方式を生み出している。しかし、心情だけで道德性は養われるだろうか。逆に理性だけで養われるだろうか。

（3）「教授段階説」の検討

上節の研究態度を横断面的の方法と呼ぶなら、本節の研究態度は縦断面的の方法と呼べるかもしれない。もちろん、その意図は過去の種々の段階説の中に本質的なもの、不変にして価値あるものを発見し、当校「指導過程の方式」に生かすことにあった。まず過去の教授法（教授段階説を中心として）を教育（思想）史との関連において検討をはじめ、結局次のように一応分類整理した。（もちろん一義的に分類することは困難であるが）

①ヘルバルト派教授階段説 (イ)心理的見地 (主知的)

ヘルバルト, ツィラー, ライン型

②ヘルバルト段階説の改革説 (ロ)論理的見地

ヴィルマン, エツガー-スドルファ-型, ザルウェルク, ナトルプ型

(ハ)労作的見地 (主意的)

ガウディヒ, シャイブナー, ケルシェンシュタイナー型

(ニ)精神科学的見地 (全我的)

ウィーバー, ノイベルト型

③学習過程説

(ホ)プラグマチズム的見地

デューイ型

さらに上記分類を一定の原理により次の3型にしぼった。A知的——ヘルバルト派「形式段階説」, B情意的——精神科学派段階説。C実践的——プラグマチズムの問題解決法

すなわち, 精神的な道德内容の教材は, 主知的なヘルバルト派段階説ではそのままを適用されにくいし, 精神科学派説では全面的に適用することも可能であろうが精神的な営みの枠内にとどまりやすいであろう。その点プラグマチズム派では一歩前進したかに見えるが, 内面的精神作用との構造連関が不徹底であるように思う。(これはそのまま道德時間設定の趣旨にも連なっている。)

(4) 第二次展開方式の設定

① 道德がすぐれて行為的実践的であるという認識のもとで, 直接経験を重んじ, デューイの行動的知性獲得の考え方を重んじ, それを展開方式に応用したのが第一次展開方式であった。しかし, それはとかく行為の現象面 (外面性) を重視し, 精神的なもの (内面性) を軽んずる結果となった。ここに第一次案の修正契機がある。

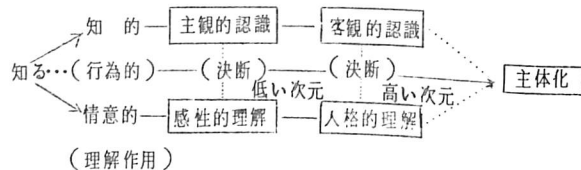
② 道德とは本来, 社会的なものであり, 「他人の姿をみて自己を正す」というように, 自己を深めるために自己を他者になげかけて発展する過程をとるものと考えうる。すなわち①自己の行為をまず眺め素朴ながら行為の意味を知る。②他者の行為を眺め, その道德的行為の意味を知る。③その知り方で自己を眺めかえし, 自己の行為を方向づける。の三段階を含むことが予想される。そうして最も根本的なものを②の段階と考えた。これが第二の修正契機である。

③ したがって, 道德時間の展開方式は他者をとおして「道德原理を知る」プロセスを中核とせねばならない。

次にその構造を図示すれば次のようになる。

{ これは, 認識や理解は相互に媒介しながら
たえずその止揚を行為的なものに求め, それ
がまた低い段階 (主観的) と高次の段階 (客
観的) を媒介し, 主体化されていくことを意味する }

(認識作用)



④ かくて第二次修正展開方式を次のように設定した

学 習 過 程		内 容	留 意 点
導 入	学習への動機づけ (心情化)	① 導入のための問題提示 ①問題意識をおこす ②学習目標の決定 (焦点化)	直接経験が主
展 開	問題の究明と主体化	② 展開のための問題提示 ①問題の全体的把握 (どう思う?) ②問題の原因, 条件を分析, 意味認識 (どうして?) ③問題を価値に関係させて ・意味理解 (よい, わるい, すべき, なぜ?) ④問題を自己に関係させて ・主体的決断 (君ならどうする?)	間接経験が主 ①と②は時により逆になることもある
終 結	実践への動機づけ (心情化)	③ 終結のための問題提示 ①実践への意欲づけ ②実践への方向づけ	間接経験が主

Ⅲ 展開方式の実践と検証

(1) 指導案

1) 主題名 理想と現実(3年3学期)

2) 主題設定の理由(略)

3) ねらい

理想と現実の関係をは握し、きびしい現実にはちむかって常にたくましい生命力と積極的な生活意欲で自己とその理想の実現に努める。

4) 展開案

学 習 過 程	内 容	留 意 点
導 入	① 生活作文から、悩みを集計し、提示する ④ どんなことを感じたか ⑤ 生活作文の一例を示し実感をつよめる ⑥ 学習目標の決定	・この場合、時間はあまりかけなくてよい
展 開	② 新聞記事を提示する(中学生進学を苦に自殺) ④ どう思うか(全面的直観で) ⑤ 自殺の原因を明らかにする ⑥ 自殺行為は正しいことかどうか ⑦ 君ならこの場合どうするか	・認識作用と理解作用を常に相互媒介させるよう
終 結	③ 生活作文「私の進路」を提示する ④ 静かにきくだけ(実践への意欲づけ) ⑥ ホームワークとして生活作文を書き直させる	・⑥は時間外に指示してもよい

(2) 指導の実際

(T₁) この前皆さんから書いてもらった生活作文を分析してみると、大体次のようになりました。

われわれの現在の問題(なやみ) — 表示 —

・勉強の問題 23名 ・進路の問題 24名 ・劣等感(身体、性格、容ぼう)の問題 7名 ・交友の問題 4名
・家庭の問題 4名

(T₂) これを見てどんなことを感じますか (P₁) 悩みをもっているものが自分だけでないのを知りほっとした。(P₂) 自分と同じ悩みや違った悩みのものが多いことを知りちょっと驚きました。

(T₃) そうです。悩みは誰でももっています。先生にしても同じです。そうして、その悩みを一つずつ解決していくことが一步一步理想を実現していくことだともいえるでしょう。今日は理想と現実、特に現実に関心を合わせて皆で考えてみましょう。(T₄) ところでこの表をみてどこに一番皆の関心があることがわかりますか。(P₃) 進路と学習の問題、(T₅) つまり、多かれ少なかれ皆がこの問題に共通の悩みをもっているということになります。一例をあげると、「僕は通知表を父の前に出す時は全く命のちぢむ思いがします」「家へ帰っても父母に勉強々々といわれ、学校へくれば先生にまた勉強々々といわれ、ねむる時が一番楽しい」「自分は高校に落ちた時のことを考えると、じっとしていられなくなり、そんな時はテレビを見ることにしている」などです。(T₆) で、今日の道徳は進路問題を中心にして話し合いを進めることにします。(T₇) ところでこれは新潟日報に出ていた記事ですが、皆と同じ中学三年生のM少年が進学を苦に自殺したという記事なのです。では早速読んでみます。

M少年は長男として生れ、幼時に父母に死別し、叔父に引きとられる。将来寺の住職にするために近親者が本人にかける期待は大きかった。内向的な性格のためか学業が振るわなかった。

- (T8) では最初にこれをきいて、そのものずばりどう感じましたか。(P4) M君は馬鹿だと思います。(P5) かわいそうだと思います。(P6) 少々弱虫だと思います。(P7) M君の行ないは絶対いけないと思います。
- (P8) この場合は仕方なかったと思います。(T9)(〇〇君(P4)の発言者) どんどこころが馬鹿だと思いますか。
- (P9) たった一つしかない大切な生命を捨てるなんてとても馬鹿だと思います。(P10) 私はM君を苦しみに敗けた人間の落伍者だと思います。あまり感心しません。(P11) 僕も弱虫だったのではないかと思います。進学が苦しくて死ぬなんて弱虫です。(T10) どうですか。これらの意見について。(P12) しかし、大切な生命を何も自分から好んで捨てる馬鹿はいないと思います。死んだのはよくよくのことだと思います。
- (P13) 死ぬことはいけないことだと思うけれどこの場合、本人が大学までいかなければ住職として後つぎ出来なかったこと。そのため皆からはばかけられたこと、小さい時から父母をなくしよそへひきとられたこと、それにとても気が小さかったことなど考えると、やっぱりかわいそうだと思います。私もそんな立場に立てばどうしてよいかわからなくなると思う。(P14) 人は苦しくなると他人のことなど考えずに何でもやる人がいます。先日新聞に出ていたのですが、学校に放火するとか、その点他に迷惑をかけたり、他に罪をなすりつけずすべて自分の責任として解決しようとしたことは、—— 何となくかわいそうです。
- (T11) なる程、一つの事柄でも色々な見方や感じ方があるものですね。ではちょっと方向をかえてみましょうか。
- (T12) 一体全体、M君はどうして死ぬ気にななったのでしょうか。(P15) 苦しかったから、(T13) 何が？
- (P16) 勉強することが、(T14) そうですね、でも勉強することが苦しい位で死にますか？(P17) ぼくは家の人にあまりがみがみいわれるのが苦しかったのだと思う。(T15) それもあるでしょうね。でもそれ位で死のうという気などおきるでしょうか。(P18) ぼくはそんなことで死のうという気などおきないと思う。(T16) 君は家の人にがみがみいわれた時、どんな気がしますか。(P19) ぼくはかえって反ばつを感じます。(T17) どんなふうに反ばつを感じますか。(P20) かえって勉強したくなくなり、口答えます。(T18) どんな？ (P21) こんな子供も誰が生んでくれたんだろうかって。(クラス大笑)(T19) あゝ、それは君がそんなことでも何でも言われる暖い家庭があるからではないんだろうか。M君のように小さい時から両親をなくし、あっちこっち引きとられ、不自由と遠慮の中で育ってきたとしたら果してそんなことが言われるだろうか。(P22) (だまっている)(T20) それに君のような明るい性格であればまだよかったのだが、M君はどんな性格でしたか。
- (P23) 内気な性格でした。(T21) そうであってみれば、なおいっそう言いにくかったのではないのでしょうか。
- P24 (だまっている) (T22) だからたとえお家の人にがみがみ言われなくてもあとつぎという大きな責任を感じ苦しんだのではないのでしょうか (P25) (だまっている)(T23) そうそうこんな書きおきがあったそうです「試験に受かりそうもない、先生には大変お世話になりました。仲良くしてくれた友達よ、ありがとう。元気で一生懸命勉強して下さい。死んでから一生懸命勉強します。」(P26) (しんとする)(T24) M君のおかれた環境、本人の性格、そしてこの自殺という問題行動、みんなよくつかめたと思います。
- (T25) 〇〇君どうですか。やっぱりM君をばかだと思いますか。(P27) 何だかかわいそうになりました。はじめは単純に考えておったのですが、だんたん話をきいていくと、M君は僕のわからない多くの事情があったのだとわかりました。(P28) ぼくも始め、なんて弱虫なのだろうと思いました、そんなことを言った自分がちょっとはずかしくなりました。(P29) これに比べるとぼくの苦しみなどものの数ではないと思いました。

(T26) ではM君の自殺の動機が大体わかったわけですが、M君のとった行動は正しかったのでしょうかどうでしょうか。(P39) ぼくは自殺はいけないと思うけれど、この場合仕方なかったのではないかと思います。(T27) 仕方がないとは、正しいとも正しくないとも言われないという意味ですか。(P31) まあそうです。(T28) しかし、仕方がないですまされるものでしょうか。(P32) ぼくはかわいそうだと思うけれど、やっぱり正しくないと思います。(T29) どうして? (P33) 生命を粗末にするということは、他人の生命であっても、自分の生命であってもいけないと思います。(T30) 自分の生命だから何をしてもよいという考え方はどうですか。他人に迷惑をかけなければ何をしてもよいという考え方は? (P34) 私は自分の生命でも、それを捨てることはやっぱり他人に迷惑をかけることになると思います。M君の家の人達や、先生方や、友人もどんなに悲しんだろうと思います。(T31) 本当によいところに気づいてくれました。ちょっと考えると自分の自由と責任において自分の生命を断つのですから、正しいみたいですが、皆にどれだけ迷惑をかけているか、その責任は死んではもうとれない。M君もきっとそれがわかっていたのですね。だからこそ、「死んでから一生懸命勉強する」などと書きおきしていったのでしょう。申し訳ないと皆にわびながら死んでいったのでしょう。そう思うとなおいっそう、M君がかわいそうになってきます。(T32) どうです。皆さんが裁判官だったら、M君を何と判決を下しますか。有罪ですか、無罪ですか、罰金ですか。執行ゆう予ですか。(P35) 「執行ゆう予」の声多勢、(T33) 先生も裁判官だったら、M君をこの上なくかわいそうだと思います。かけがえのない大切な生命を捨てることは、どんな事情があるにせよ罪深いことだと思います。と同時に、何が何でも進学させねばならないと考える今の世の中にも、家の人や先生方も含めて——責任の一端があるのだとつくづく思います。(T34) では今の場合どうすればよかったのでしょうか。君達だったらどうしますか。(P36) ぼくは絶対に死にません、だいいち弱虫ですから死ねません。(クラス大笑)(T35) 是非そうあって下さい。(P37) 私はその時になってみないとわかりませんが、「進学しない」と言います。(T36) 家の人はどうしてもと言っても。(P38) はい。(P39) 私は高校を受けるだけは受けます。(T36) もしもどうやってよいかわからない時はどのようにしますか。(P40) 先生か友だちに相談します。(T37) そうですね。それが大切なことです。自分ばかりくよくよ悩み、せっぱつまり、自分で決心するより、先生方や、友だちや目上の人に相談し、それからゆっくり決断する方が一番正しいやり方だと思います。君はそんな相談出来る友だちをもっていますか。(P41) はい。(T38) いいことですね。「あゝ、もつべきものは友だちなり」ですね。(T39) では次に、M君とは全く反対の立場から自分を眺めている或る三年生の生活作文をテープできいてみましょう。

(内 容) 自分の理想は将来保母になること、そのため進学したい。父は現在失職中、母は女子は学問は不要という。自分は小学校時代

から金銭で肩身のせまい思いをして来た。結局、全日制高校をあきらめ、定時制であくまでがんばるつもりである。

T40 今日はこれで終わります。先生も色々教えられました。では、ホームワークとしてこの前書いた作文をもう一度読み直し、同じ題でもよいし、違ったものでもよいし、もう一ぺん書いてみて下さい。

「はとの如くなく、へびの如くさく、雑草の如くたくましく(学級訓)」おわり。

(3) 展開方式の効果判定(検証)

① 効果判定の観点

道徳意識の高まりを検証することは困難であるが、一応次の二点からおさえた。

1) 授業のプロセスの中で生徒が如何に反応したか。

2) 授業の結果として如何にその反応が定着されたか

② 授業のプロセスの中で

1) 生徒の発言内容 (P1 ~ P41) を共同的思考の流れとすると、全体として主観化→客観化→主体化へと高まっており、認識と理解が相互媒介して進んでいることがわかる。(P4 ~ P8)→(P30 ~ P35)→(P36 ~ P40)の如く

2) 個別的に分析 (P4 の発表者) しても P4 → P9 → P27 が示す如く、素朴な情意的判断が条件分析を経て、しかも体験的に思考過程を進めていくうちに、次第に高められてゆくプロセスがごく自然に読みとれる。

3) 部分的には P18 → P19 → P20 → P21 の発言過程が P22 → P24 → P25 → P26 への沈黙の過程を経て、やがて P27 へと高まっているし、沈黙の過程そのものの中にも、静かな情意的高まりが受けとれる。又 P30 → P31 → P32 → P33 → P34 → P35 への集団思考には、情意的価値判断、知的価値判断、人格的価値判断への高まりがある。

4) 要するに全体的にも、個別的にも、部分的にも、高まりのプロセスが、展開方式と教師の発問によって順序づけられている。

③ 授業の結果から

㊦ 方法 授業前に書かせた生活作文を再び授業後かえして書きなおさせ、両者の比較から道徳意識の変容を検討した。(なお、作文はアンケートや話し言葉との違い、生徒の日常の体験がまとまって記してあり、しかも、個性的、表現的であるところをすぐれていると考える。)

㊧ 結果 ㊦K子の授業前の作文の書き出しが、私たちの現在の悩みは何といっても進路の問題であろう。ある者は就職にある者は進学にその人なりの問題をもっている。私たちは……」となっているが、授業後の作文は「私の悩みは中央高校に入れるかどうかということである……」に変わっている。私は元来「私たち」の意識を次のように考えている。

(a)「私たち」——一般化された概念「私たち一般」「一般的にいて私たち人間」

(b)「私たち」——集団の中での私たち、いわゆる「われわれ意識」。もちろんK子の発想は前者のそれである。私は、「私」の発想の過程構造を、私たち(外面化)→私(内面化)→私たち(社会化)へと考えているのであるが、K子の場合、一つの進歩と考えられる。BN子の授業前、授業後の作文を比較すると、いわゆる「美文調」「観念調」が消えていることに気づく、すなわち「理想美しい。しかし、いったん現実にはちかえっ時、われわれはそこに何ものかにふみにじられ、色あせた花のように枯れているものを発見する……」といった調子が、友人に「昨日何時まで勉強した?」と聞いたら「私何もしなかった。テレビばかり見ていて」と答えた。どうせうそを言っているのだらうと信じなかったが、何かほっとしたようないやな気持ちになった」のように変わっている。

㊨S子、T子、H男などの場合は、細かい見方、具体的な生活感情(実感)が非常に強く出てきた。(前略)「テストの前日、頭が少し痛く早退した。しかし、頭が痛かったのは本当であるが、テストの方が余程つらかった。帰宅するや一生懸命勉強したのであったが、結局あせるばかりで何も出来なかった。どうにかなるだろうとも思ったり、どうにでもなれとも思ったり、実力テストなのだからなどと、いいわけがましいことも思ったりした。全く自信なく受けたテストであったが、今こうやって悪い成績の答案が返されてくると、とてもたまらない気持ちになる。そのうちに家に帰るのもいやになってきた。家に帰れば父母に答案はまだ返って来ないのかと聞かれるのだ。その度に体が

固くなっていく。そしてうそを言ってしまう」(後略)

①M子, Y子などの場合は, 更に具体的になっている。話す人の言葉がひとつひとつ具体的に, しかも, 自然に実に生き生きと, とらえられている。そして素朴ながらも, 一つの道徳的主体性をそこに発見出来る。以下M子の作文を抜粋してみる。

「これからの私」私は現在就職を希望しています。理想としては学校へ上がりたいという考えです。でもできないから駄目です。この級で就職する人を馬鹿にする人がいるが, その人だって高校を卒業したらどこか仕事につくのにと思うことがある。父は学校へ上がってもらいたいそうです。「光子は勉強するのが好きじゃないんだろかな」と言った。私も上がりたいが「英語が出来ないからだめだ」と答えた。父はあきらめたらしく, 「じゃあサービス業でもやるか」と言った。(中略)

私は美容師がいいと思った。私のすぐ上の姉さんはMデパートへつとめていますが, 2年位やって, 「私, 東京で事務をやりたいよ」なんて言っていたことを思い出した。やっぱり私自身で選んだ進路をいった方が, 姉さんみたいにやめたいなんていう気が出ないと思う。いくらつらくとも自分でこれだと思ったのは同じあきらめるにしても気持ちがいいだろう。(中略)

「住み込みはだめだよ」と父は言ったが, でも住み込みもつらいことでしょうが, それを経験してこそ立派な美容師になれると考えています。(後略)

以上簡単に記述したのであるが, これをまとめてみると

- 生徒は生活を真面目にくわしく, かざり気なく, ありのままにみようとしてきた。
- 生徒は具体的な生活状況にのっとり, 考えや意見をのべようとしてきた。
- 生徒は心の眼を他から自己自身に向けてきた。

道徳指導とは, 本来, 道徳は何か, を理論的に追究したり, 単なる善悪を明らかにするような二者択一的内容などを学ぶことでなく, (それもあるが)むしろ, いかに思考し, 自己を律して道徳を実践するかが重要な課題であろう。知識は知識の成立過程にのっとり教えるべきであるとは, フリットナー, リット, シュプランガーの意見である。道徳的知識を道徳の成立過程において学ばしめる——その過程の順序を私は道徳方式とおさえたのである。道徳指導によって培われた思考過程が, やがてひとりひとりに生活をささえる力を育て, 彼等自身の問題を主体的に解決していく人間にみちびくものと信ずるのである。いかに道徳的な思考を深めるか——これこそ道徳方式が最も強調するところのものである。

④ 総合と発展的考察

以上の結果から展開方式の効果判定を検証したのであるが, もちろん, この検証方法が唯一のものであり, また, それによって検証が完全であるとも思わない。展開方式は元来, 生徒, 教材の質と量教師の人格などに支えられ, それらと密接に関係しながらその効力を発揮するものであるからである。ともあれ, 初期の目的は以上の検証によっておおよそ達せられたとみてよい。

あ と が き

この実践記録は、ただ現場における道徳指導の実践の単なる積み上げとその理論化ではなく、それと同時に全く逆の行き方である生徒ひとりひとりの主体化を促進するという——この両面をふまえて教師が計画し、実践したささやかな指導実践の記録である。

道徳時間での研究の機運が、その展開過程の方向に向いているとは宮田丈夫氏の言葉である。それは同時に、道徳指導展開方式が形式化する危険性をはらんでいるともいえる。そうして、その警句にもかかわらず、道徳指導が簡単な展開方式としてヘルバルト派の段階説的方式になりやすく、形式化していく傾向がある。これに対し、ラインは、「形式段階は決して固定、不動かつ強制的なものではなく、いかなる変容的適用にも可能であるのであって、決して機械的、画一的であることがその本質ではない」と指摘し、この言葉は、当展開方式についての一つの警句とも聞きとれる。